

## 変革の時代の地理教育実践の創造

— 地域を読み解く視点と方法 —

Creating New Paradigms and Practices for Geographical Education in an Era of  
Change: Viewpoints and Methods for Understanding a Region

吉 水 裕 也  
(兵庫教育大学)

### はじめに

本小論の目的は、2007年度に実施された全国社会科教育学会・社会系教科教育学会合同研究大会における課題研究Ⅱ「地域を読み解く視点と方法」<sup>\*1</sup>の議論を踏まえ、「地域を読み解いていこうとするときに、何を視点と方法として授業実践を創りあげることができるのか。視点と方法の具体を整理することによって、どのような地理教育実践を創造することができるのか。」をあきらかにすることである。

この問いに答えるために、「地域をどのように捉えるのか」、「地域を読み解いていくために組み込んでいく視点や方法は社会科や地理独自のものなのか」、「何のために地域を読み解くのか（社会科教育、地理教育にとってどのような意味があるのか）」、といった下位の問いが設定される。

これらの問いに一つ一つ答えを出していきながら、地域を読み解く視点と方法を一つの鍵として、地理教育の射程を見据えるとともに、地理教育実践のひとつのあり方を提言できるのではないかと考える。

本稿では以下の手順で、これらの問いに答えていくことにする。

- ① 社会科教育・地理教育にとって地域とは何かを明らかにする。
- ② 角田報告、中本報告を分析し、地域を読み解く視点と方法について整理する。
- ③ 伊藤報告を分析し、地域を読み解くことを通して、社会科学学習が目指す到達点について考察する。
- ④ 地域を読み解く視点と方法について考察を加える。その際、当日議論できなかったスケール

概念を視点に加える。

- ⑤ 成果と残された課題を整理する。

なお、本稿は課題研究発表をベースとした考察のため、報告された3件の発表を整理する中から共通点や相違点を見だし、それらを議論の契機としたい。

### I. 社会科教育・地理教育にとっての地域

地域というものをどのように捉えるのか。この問いについて考えていこう。

地域という言葉概念を規定することは重要な意味を持っている。それは例えば地理学者が言う地域と社会学者が言う地域の概念が異なっているからである。

地理学者にとっての地域 (region) とは、単なる任意の区域の広がりせず、個性的な内容を有する広がりである。地理学は、地上の諸事象によって満たされた地表面の空間を対象とする科学であるから、地表面の部分である「地域」の研究は、その本質的な内容をなしてきた。

地理学、特に地誌学に於いて地域とは、直接の研究対象である<sup>\*2</sup>。そして、その対象の性質、つまり地域性を学際的に記載・説明するのが地理学である。ここでいう地域性には2つの側面がある。一つは他地域と比較した場合の地域性である。他方は、ある地域の中における差異であり、地域性はこの両方を含んでいる。

一方、社会学者にとっての地域とは、社会の集团的類型の一つである「地域社会」(community)として把握される。社会学の中でも地域社会学は、地域の構造や機能を多角的に分析しようとする分野である。

また、経済学における「地域」概念については、全体に対しての部分としての地域（local area）における経済分析が対象となるため、まず全体が定義される。それらの地域の所得決定、地域の経済成長、地域間格差、地域産業、地域間交易などが分析視点となる。

このように地理学や社会学、経済学など地域や地域社会などを研究対象とする諸科学に於いては、地域に対する捉えが異なっている。もちろんそれは、それぞれの学問が解明しようとする対象が異なっているためである。ただ、それぞれの学問分野で地域を捉えようとする際に、それぞれの学問分野の範囲内で捉えることが困難になっている点は注目すべきである。地理学にしても社会学にしても、多角的に捉えて新たな知見を得ようとするのなら、自然と学際的（inter disciplinary）になるということである。

それでは社会科教育や地理教育において、地域は学習対象としてどのような意味を持つのであろうか。この問いに答えることは、即ち社会科教育や地理教育の射程を論じることにもなる。

平成20年版中学校学習指導要領によると、中学校社会科の目標は、「広い視野に立って、社会に対する関心を高め、諸資料に基づいて多面的・多角的に考察し、我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を深め、公民としての基礎的教養を培い、国際社会に生きる平和で民主的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う。」<sup>\*3</sup>となっており、地理教育的側面を抽出して読むと、わが国の国土に対する認識を通した市民的資質の育成となろう。平成10年版高等学校学習指導要領地理歴史科の目標は、「我が国及び世界の形成の歴史的過程と生活・文化の地域的特色についての理解と認識を深め、国際社会に主体的に生きる民主的、平和的な国家・社会の一員として必要な自覚と資質を養う。」<sup>\*4</sup>となっており、同様に地理教育的側面を抽出すると、わが国と世界の生活・文化の地域的特色の認識を通した市民的資質の育成となろう。当然のことながら、地域の認識は目的ではなく、手段である。しかしながら、目的を達成するための手段は、緻密に計算された学問の成果を取り入れなければなるまい。ということは、

個々の学問分野が培ってきた方法と研究成果（内容）を無視することはできないことになる。つまり、地理学、社会学、経済学、政治学などの「社会諸科学」が何を視点として地域をどのように読み解こうとしたのかということは各々重要であり、またその総合として読み取られる特徴もまた同様に重要性をもつのである。

社会科や地歴科地理が、社会認識形式及び市民的資質育成を担う一教科、科目であるとすれば、その目的を達するために、個々の学問が地域をどのように読み解いてきたのか、そしてそれらを総合してどのように地域を読み解いていくのか、またそれは何のためなのかを見据えて学習が行われなければならない。

## Ⅱ. 身近な地域を読み解く視点と方法

### a) 内容知と方法知の統一の習得—角田報告の概要<sup>\*5</sup>

角田報告は、身近な地域を対象とした中学校社会科地理的分野の学習についてである。角田は、身近な地域の調査の目標が、小学校段階では「地域を」学ぶ学習に重点が置かれているのに対し、高等学校では「地域で」学ぶ学習に重点が置かれていることを指摘する<sup>\*6</sup>。さらに地理的分野においては「地域を」学ぶとする目的概念論と「地域で」学ぶとする方法概念論が主張されてきたが、昭和52年版学習指導要領以降は「目的」と「方法」を並列に扱うとの考え方が示され、これ以降踏襲されていることを指摘する<sup>\*7</sup>。これらより、地理的分野において身近な地域の調査を指導する際は、この学習によって習得させたい「内容」を明示するとともに、習得させたい「方法」については、総合的な技能や方法ではなく、教科固有の技能や方法の習得を位置づける必要があるとしている<sup>\*8</sup>。また、「内容知」「方法知」をそれぞれ、社会科授業で生徒に習得させたい知識（概念的・方法的知識）、社会科で生徒に習得させたい知識を習得させるための探究方法・技能と定義している<sup>\*9</sup>。

提案された授業は、岡山県都窪郡に位置した旧山手村（現総社市）の桃栽培地域の分布を、三澤勝衛の「分布図の調整」と「臨地調査」を地理的技能として援用して実践し、内容知と方法知の統

一的習得を目指したものである。

本実践で使用される地形図の縮尺は、25000分の1である。旧山手村は面積が約10㎏で、村全体が25000分の1地形図のスケールでB5版に収まる程度である。中学校社会科地理的分野や「身近な地域の調査」の調査対象地域として山手村を取り上げる意義として、①村の面積が小さい、②村の特色が自然環境や条例等の制約から農業に特化している、③農業において、村の自然環境とのかかわりなどから桃栽培が特色ある農業としてあげられ、このことから「身近な地域の調査」対象地域として①全域の現地調査が行いやすい、②生徒に着目させる地理的事象を限定しやすい、③自然環境と私たちの生活や産業とのかかわりを考察させることができるという点において好条件を有している地域である<sup>\*10</sup>、としている。

#### b) 角田実践における地域を読み解く視点

そこから地域産業の自然条件との関連を中心に地域的特色を追及させる。具体的には、「分布」に着目させることで、山手村の代表的な産業である農業において、桃園が平野部と山間部の接触部である丘陵地に広がっていることに気づかせることができ、その理由を追及させることで、村の自然環境と桃栽培の自然条件との関連を明らかにすることを試みている。つまり、ここでは「分布」という地理的概念を視点として設定し、地域の代表的農産物である「桃」に着目させ、地域的特色を追及させている。「分布」という「地理的な見方」に着目することで、地理的に地域を捉えるのに適さない情報が選別されることに気づかせている<sup>\*11</sup>。

本実践の単元を貫く中核的学習課題は「なぜ山手村は、県内有数の桃の生産地になったのだろう」である。この学習課題に対して、自然条件と社会条件の両面から仮説を設定させ、資料や調査結果から検証させている。

本実践では、地理的な概念である「分布」を手がかりに、地理的に地域的特色を捉えさせ、問いを形成させていく視点を採用している。

しかし、角田実践の問題意識は、あくまで内容知と方法知の統一的習得にある。であるから桃園の分布は、内容を確定するうえで最もわかりやす

い例であっただけで、それ以外の事例を取り上げることにも可能なのだ。地理事象は社会事象の下位概念にあたるという考え方をとるため、地理事象を内容的に確定し、それを適切に習得させる方法を組み合わせることが重要であり、それが基礎固めの位置づけとなるというものである。

#### c) 角田実践における地域を読み解く方法

角田実践における地域を読み解く方法を、その授業過程から読み取ると「科学的探究」ということになる。全体としては科学的探究を方法原理としているが、特に探究過程を「資料収集→分類、比較」過程と「検証」過程にわけて設定している<sup>\*12</sup>。

「資料収集→分類、比較」過程では、①地図・画像・統計からの地理的事象の読み取り（野外調査の前に地図・統計・資料等から地理的事象を読み取らせ、調査対象地域に対する関心を高めるとともに、野外調査を行う際に着目させる地理的事象を焦点化させ、野外調査の目的を明確化させる）→②地理の見方からの野外観察（三澤勝衛の「臨地調査の要諦」に留意して地域調査を行うよう指導助言）→③表現のための分布図作成（調査した地理的事象の広がり傾向性を考えながら作業するよう指導助言。三澤勝衛の「分布図の調整」技能もあわせて指導）、という三段階を設定している<sup>\*13</sup>。

また、「検証」過程では、「分布図の調整」や「分布図の作成」を位置づけている<sup>\*14</sup>。本実践では、桃園がどのような傾斜のところに分布しているのかを理解させるために、複数の分布図を重ねることで、その関連性や違いを明確に捉えさせている。

これらの地理的方法を、学習内容を確定した上で、科学的探究過程の中に組み込んで習得させるとことに意義があるという考え方をとっている。つまり、方法知の学習に傾斜した地理学習を戒めるものである。

### Ⅲ. 地域を読み解く仮説的理論

#### a) 中本報告にみられる地域社会を読み解く理論

中本実践は、高等学校地理Bにおける、インドを対象とした世界地誌学習として位置づけられて

いる。

中本実践の問題意識は、高等学校の地理学習が「他に転移することができない質の低い知識の量的拡大を求め、結果的に、暗記することを強要しているのではないか」\*15というところからはじまっている。インドを対象とする地誌学習においては、「授業者が特色として切り取った新しいとされるインド像を、無批判に学習者へ教授し、学習者のインド像認識を閉じたものにしないか」\*16という問題意識から「個別的な事象に基づく多様性教授批判」を行い、「地域（社会）解釈論」への転換を提唱する\*17。つまり、多様性を教授する地誌学習を批判し、それを改善する方向性として「事象を包摂する地域の構造を説明する理論を中心的な学習内容とする」学習\*18を提唱しているのだ。

#### b) 中本実践における地域社会を読み解く視点

では中本実践は、実際にどのような理論を取り上げているのだろうか。そして、その理論はどのような学問分野の成果であろうか。

中本実践が取り上げる理論は、「自由化」と「ヒンドゥー」をキーワードとしている\*19。そのインドの中心に位置付いているのが「中間層」と呼ばれる消費・購買欲の強い人たちである。これらの人々について消費社会論を分析的理論として説明し、知識を構造化している。学習対象となる知識は、消費社会論の三つの側面に関連要素をクロスさせ、インド社会を、政治、経済、社会、文化から総合的に説明するものとなっている。その中の経済的要素を説明するために地理学、経済学の成果を、政治的な要素を説明するために政治学の成果を、社会的・文化的な要素に関する説明には社会学、人類学などの成果が活用されている\*20。このように中本実践では、地誌学習を地域研究（area studies）として捉え直している。地域研究は、各地域の共時性に留意しながら、その地域の特色を他地域と比較しながら考察し、当該地域の政治、経済、産業、法制度、社会、文化、民俗などについて広く研究する分野である。地誌学習が地形等の自然をも対象としているのに対して、地域研究は一般に自然を対象としていない。また、地域研究が対象とする地域は、国家レベルのスケ-

ルが一般的で、かつ一般に外国である。つまり、地理学だけではなく、政治学や社会学、人類学などの社会諸科学の成果が複合的に取り込まれるところが特徴となっている。地誌学習が、地域そのものを対象としているのと同様、地域研究が対象とするのも地域である。これらから考えても中本実践は地域研究の要素を満たしている。インドという国をどのような理論で照らし出すのがよいのか。それを複数の学問分野の成果（理論や概念）を並列に位置づけて多学問的に説明することを通して、地域を理解させる構成となっている。

#### c) 中本実践における地域社会を読み解く方法

中本実践では、先の角田実践同様、科学的探究の論理に基づいた学習過程をとっている。科学的探究の論理に基づいた学習過程をとる理由を、「理論は探求のプロセスを経た場合にのみ、理論（見方・考え方）としてはたらくのであり、数学の公式のように与えられても、それは生きて働くことはないからである」\*21と述べている。つまり、地域についての解釈を注入するのではなく、地域に関する解釈を子ども達が作り上げていくためには、仮説の設定、検証、一般化という科学的探究が必要であるというのが、この方法原理を採用する理由である。

その学習過程の基本型として、「＜1＞仮説の形成・検証→＜2＞仮説の応用・検証→＜3＞反証事例と新たな仮説の形成・検証」\*22をとっており、理論を仮説として形成し、批判・吟味を繰り返し、反証可能性を残しながら、暫定的理論として習得させていくことが、学習過程になるとしている。

角田実践・中本実践ともに、地域を読み解く方法として、つまり授業の方法原理としては、共通して科学的探究の原理を採用している。しかし、科学的探究を方法原理とする理由は、上述のように異なっていることがわかる。

### IV. 地域研究の視点と方法ーカリキュラムレベルでの視点と方法の組み込みー

#### a) 伊藤報告の概要

伊藤報告は「地理カリキュラム編成における地域研究の視点と方法ーイギリスにおける近年の事



例を手がかりにー」\*<sup>23</sup>というテーマで行われた。イギリスでは2003年のナショナル・カリキュラム改訂により「シティズンシップ (citizenship)」が新設された。それに伴って、地理科では内容の大胆なスリム化が実施され、同時にシティズンシップとの連携が図られた。そこで、中等教育前期段階 (KS3) に絞って、地誌的単元がどのようにシティズンシップと関連しているのかに着目して考察している。これによって、シティズンシップと連携した地理のカリキュラム編成において、子どもにどのように地域を読み解かせようとしているのかを明らかにしようとしている。分析対象は、KS3地理のスキーム・オブ・ワーク (以下、SoW) である。KS3地理SoWの24単元のうち、U5「イングランドを探求する」、U11「ブラジルを調査する」、U20「国々を比較する」の3つに着目している。

#### b) 伊藤報告にみられる地域を読み解く視点

##### ①アイデンティティを視点とした自国の地域研究

地理SoWのU5 (第7学年) では「イングランドとはどんな意味か?」「私たちはイングランドに対してどんなイメージをもっているか?」「私たちはイングランドのどこにいて、祖先はどこからやってきたのか?」「旅行者がイングランドを楽しむにはどんなルートがよいか?」「イングランドは世界の他の地域とどのように結びついているか?」という5つの小単元から構成されているという\*<sup>24</sup>。それに対応してシティズンシップSoWのU4「イギリスー多様な社会か?」が設定されており、そこでは「私のアイデンティティは何か?」「私の地元のコミュニティはどのようなものであるか?」「イギリスについて私たちはどのようなイメージを持っているか?」「地球市民とは何か?グローバルなコミュニティはあるのか?」等の小単元が設定されている\*<sup>25</sup>。両者の重複部分から「アイデンティティ」が、両者の接点、連携の視点であると述べている\*<sup>26</sup>。地理授業においては、イングランドを中心的に取り上げながらも、自らのアイデンティティを視点にして、「イギリス諸島」や「連合王国」との空間上の相対比、人口構成にみられる多様性認識を基軸として、イングランドを読み解いていることが指摘されてい

る\*<sup>27</sup>。

##### ②生活水準・人権を視点とした途上国の地域研究

地理SoWのU11「ブラジルを調査する」(第8学年)は11の小単元から構成される途上国を対象とした地域研究である。ブラジルの位置、国内における違い、イギリスとの比較、ブラジルの変化や成長の理由と影響、未来についての決定、戦略の持続可能性という内容が並ぶ途上国に関する地域研究である。「途上国ブラジルを中心的に取り上げ、他国における生活水準と人権を視点にして、経済指標を用いた発展レベルの把握、経済発展と環境問題のジレンマについての認識を基軸としてブラジルを読み解くものとなっている。」\*<sup>28</sup>ことを指摘している。

##### ③自らと他者の交流を方法 (視点) とした先進国の比較研究

SoWのU20 (第9学年)は、「国々を比較する」として、比較の対象国、その位置、そのイメージ、メディアでの描かれ方、見いだすべき特徴、国内における違い、変化の理由、イギリスとの結びつきなどに関する10の単元から構成されている。「経済発展の異なる段階にある2つの国々」が比較対象として選択されるこの単元は、先進国に関する地域研究と位置づけられる。「子どもが任意の二つの国を自ら選び、可能ならばインターネット等を介した学校間の交流を通して、2つの国を自主的に読み解いていくものとなっている。」\*<sup>29</sup>ことを指摘している。

##### c) 単元配列の論理から捉えるSoWの視点と方法

これまでの内容から、自国→途上国→他の先進国という内容的な配列が読み取れる。また、基本的には、「上級学年になるに従って、地理学習固有の内容知・方法知に加えて、シティズンシップに関連する内容知・方法知に重きを置くように配列する」\*<sup>30</sup>という原理があることがわかる。

7学年では「ここまでは、主にこれまでの伝統的且つ基礎的な地理教育内容に対する知識・理解が求められているといってよい。」\*<sup>31</sup>、8学年に進むと「シティズンシップとも関連するキー・アスペクトが追加される」\*<sup>32</sup>、9学年になると「通信手段を介した学校間の相互交流を理想型として進められる9学年の学習は、地理固有からシティズ

ンシップとの連携へ、そして内容知から方法知の重視へとシフトしていった」<sup>\*33</sup>という。

以上、カリキュラム編成上の特徴は「対象地域を自国から途上国、他の先進国へと順に設定すること。地理固有の内容からシティズンシップと関連する内容へと徐々にシフトさせること」<sup>\*34</sup>である。また、地域を読み解くための視点と方法としては「自国研究では自らのアイデンティティを、途上国研究では他者の生活水準や人権を、先進国研究では自らと他者との交流という学び方をそれぞれ基軸とすること」<sup>\*35</sup>が特徴となっている。さらに、「スキーム・オブ・ワークにおいて、地域研究はシティズンシップ育成のための手段として位置づけられている」<sup>\*36</sup>ののだという。

#### d) 直観的把握・分析的検討・総合的学習

単元レベルにおける地域研究は、それぞれ直観的把握・分析的検討・総合的学習という3つの段階から構成されている<sup>\*37</sup>。「7学年のイングランドの単元では、子ども達は観光客向けのパンフレットを作成する過程で、イングランドにおいて何が重要であるか、それはなぜかについて議論する。自国の歴史的旧跡などは自らの民族的・宗教的なアイデンティティについて考える契機となろう。また、イングランドとヨーロッパ連合やイギリス連邦とのつながりを確認することは、今後のイングランド国民としての生き方、地球市民としてのあり方を考える上で不可欠なプロセスであろう。(中略：吉水) 8学年のブラジルの単元においても、取り上げられている森林破壊と経済発展ジレンマは、他国で起こっていることとはいえ、その原因や今後の影響を考えようとすると決して無関係ではいられない。『地球規模のコミュニティー』で共に暮らしているという認識に自ずと近づいていくことだろう。9学年の地域比較の単元についても、(中略：吉水) 二つの国どうしの結びつき、そして、イギリスとの結びつきを考えることによって、地球規模のコミュニティーという視点からシティズンシップへと持続可能であるかもしれないし、インターネットを介した他国の学校との交流を部分的にでも導入すれば、学び方の側面からシティズンシップ育成にダイレクトに貢献できるだろう。シティズンシップ育成を目指した地域研究

は、自国を対象としたアイデンティティ育成から、空間的に隔たった他国の学習を通じた地球的市民性育成にまで貢献できる」<sup>\*38</sup>ことを指摘し、各単元での直観的把握、分析的検討、総合的学習を通してシティズンシップ育成が図られている様を述べている。

### V. 地域を読み解く視点と方法

以上、角田実践・中本実践、及び伊藤報告の概略を示した。

#### a) 角田実践と中本実践の関係

角田実践では、地理固有の内容知と方法知の統一的習得を目指す身近な地域の学習が展開された。また、中本実践では、地誌学習を地域研究と捉え、社会科学の成果を並列的に総動員して地域を特徴付ける中範囲理論を抽出し、そこから地域の特徴を解釈させることが試みられた。両者とも地域を単位に学習が展開されている。そして、地域を読み解く視点としては、地理を中核とする角田実践と、地理にこだわらず社会諸科学の成果を動員する中本実践が対立するように見える。しかし、そうであろうか。

角田実践は、分布という地理的概念を学習課題を発見するまでの情報の比較手段として用いている。しかし、それはあくまで比較によって山手村の特徴を浮かび上がらせようとする手段である。「なぜ山手村が県内有数の桃産地となったのか」という問いが立てられていることから、探究する対象は経済事象である産地形成である。地理固有の視点である分布を用いたのは、学習課題を発見するまでの段階であり、学習課題を設定した後は、自然的条件、社会的条件の両面から、桃産地の形成を解き明かしていくのである。角田実践における内容知は、地理固有の視点から明らかにされた学習課題を、自然、経済、歴史、社会などの多面的アプローチで解いた結果として獲得される説明的知識である。角田実践では、科学的探究という方法を採用中で様々な仮説が設定され、仮説の検証段階で社会諸科学の成果を利用しているといえる。中本実践が、多様な仮説を設定させているのと同様、角田実践でも仮説は多様である。両実践ともその点では学際的と言える。その際ある学問

分野を中核に設定していくか、各学問分野を並列的に取り扱うのかという差異は認められる。

また2つの実践が似た形式となっているのは、いずれも科学的探究を方法原理とするからであろう。

#### b) 学際性と地域を読み解く視点・方法

浮田典良は、地理学研究としての論文の完成度と地域スケールの関係について、自身の経験から次のように述べている。

「第二は、地理学のなかの諸分野や、地理学と他の学問との関係について考える場合である。マクロなスケールの論文とミクロなスケールの論文と、どちらが書きやすいかといえば、ミクロの方がやさしい。大学の卒業論文はたいていそうであり、それは、小さな地域をこつこつと丹念に調べ上げてゆけば、何とか論文の体裁をしたものが書けるからである。ところが、ミクロな地域、たとえば一つの町村や、その中の大字をとりあげて研究する場合には、地域の特色を構成するさまざまな要素が、きわめて具体的な形で相互に絡みあっているので、単に『農業地理学的』な観点からのみアプローチするのでは不十分であるし、同時に単に『人口地理学的』『商業地理学的』『交通地理学的』観点のみからする研究も不可能である。対象地域をミクロにすればするほど、これらの諸観点は、相互に分かちがたく絡みあってこざるを得ない。また、地理学以外の学問、たとえば、社会学・民俗学・文化人類学・農業経営学・農業土木工学などとも、重なり合ってくる面が多くなる。」<sup>\*39</sup>さらに、註記により「そのため、ミクロな地域をあつかった論文のなかには、たとえば農家の織物業兼業をあつかった、農業地理学とも工業地理学ともつかぬ論文や、農家の本家一分家関係など、農村社会学的な問題を大きくとりあげた論文などが多くみられる。『地理学文献目録』を作成するとき、分類に困るのは、このような論文であり、しかも、そのような論文のなかには、すぐれた論文が多いのである。」<sup>\*40</sup>。

この指摘は重要である。それは、特定の地域を読み解いていこうとするときに、地理学者は地理学の対象と方法をきちんと見据えながら、関連の諸学問の視点と方法をも踏まえている場合によい

成果がうまれることを指摘しているからである。考えてみれば、それは至当のことである。そこに発生している事象を読み解こうとする際に、その事象が見せるいくつもの側面を捉えることができるからである。

地理学者である浮田の指摘は、地理学徒（者）が地域を読み解く際に、地理学固有の視点と方法を用いることは当然であるが、それ以外の諸学問の視点と方法を踏まえている方が、より多面的に地域を読み解くことができることを指摘している。当然同様に、社会学者が地域社会を読み解く際には、地域社会学固有の視点と方法の中核的に用い、関連諸学問の視点と方法を副次的に用いているはずである。

この関係は、地域を読み解く際に用いる視点と方法の一つのあり方を示している。つまり、地理学者は地理学の視点と方法の中核として、それ以外の学問分野の視点と方法をも動員しながら地域の特徴を読み解いているということである。何を中核に据えるのかは、その地域の最も特徴ある社会事象が何であるかによるのではないか。

社会学に数多くの連字符社会学があるように、地理学にも同様に多くの分野が存在する。地理学を中核にして地域の特徴を読み取ろうとすると、農業や工業といった経済事象を分布から見ることで地域間や地域内の差異を明らかにすることや、そこから地域コミュニティに生じる社会学的課題を明らかにするといったことが可能で、そのこと自体が学際的ではないだろうか。

さらに、これらの学問の枠組みでは捉えにくい地域（例えば、欧米から見たアフリカや東南アジア）の場合、各々の学問分野の研究者がまさに連携を深めながら新しい枠組みを作成しながら地域を読み解いたと考えられる。

#### c) スケールの重要性

当日議論を深めることができなかった問題に、スケールの問題がある。

前述の浮田は農業地理学における地域スケールの重要性について、「ある現象を、地理学の問題として取り上げる場合、まず第一に問題となるのは、それが『どこに』または『どんなところに』みられるのかということである。その場合、さま

ざまなスケールでのとらえかたが存在する。」<sup>\*41</sup>と述べている。これはどのスケールでそれを述べているかを抜きにして、ある問いに対する答えが正しいとか誤っているとか言うことができないということを表している。

浮田は、「日本の米作はどこで行われているか」を例にして5000万分の1スケールから5000分の1スケールまでの間で、スケールに応じた問いとその答えを導く例を示している（第1表）。浮田は、地域のスケールを論じるときに、それは単なる地図上の縮尺というスケールではなく、とらえ方の精粗を表す概念であることを強調している。すなわち、macroscopic（巨視的）、microscopic（微視的）の意である。

浮田の整理は、米作がどこで行われているかを問題にする場合に、違ったスケールでの認識を混同して議論しても無意味であることを指摘したものである。さらに、浮田は気候学の例をあげ、地

理学関連諸分野のうち、気候学が地域のスケールを最も厳密に扱ってきたと指摘する<sup>\*42</sup>。そして、地域のスケールが大きくなるほど、気候学的事象が時間的に長く続くことを指摘し、この発想が人文地理学に応用できることを示唆している<sup>\*43</sup>。例えば、農業の場合、耕地一筆一筆の変化を捉えようとすれば、何月何日の作付状況という精度で観察記録しなければならないが、5万分の1程度であれば毎年の、さらに50万分の1程度であれば1990年代の、という具合に縮尺に時間スケールが対応していくということである。

地域のスケールを考えるときに、そこで生起している事象が現れ続ける（生起し消滅していくまでの）時間スケールに関連づけることによって、ある法則性を見いだすことができ、それに対応すべきであるという重要な指摘である。この指摘は、地域を調査するときに、空間と時間を視点として考えることの重要性を再確認させてくれるもので

第1表 地域スケールに応じた問いと答えの例（浮田、1970をもとに筆者作成）

問い：日本の米作はどこで行われているか。		
スケール	大きさ	答えとスケールにあった問い
5000万分の1	全国がマッチ箱大	米は北海北部・東部を除く日本全域で行われている。 日本における米作の普遍性ないしは第一義性（日本の農村では、条件さえ許せば何よりもまず、米を優先的に作ろうとしていること）、アジアモンスーン地帯の農業の一般的特色。特に日本の場合、江戸時代の米遣いの経済の影響は。近年は、政府の農業政策や米価問題。
500万分の1	全国がB4版用紙大	米は決して全国いたる所で行われているのではなくて、行われているのは平野である。 日本における山地と平野の土地利用上の極端なコントラスト。米の余剰地域と不足地域、早場米、米の全国的流通。
50万分の1	関東地方が新聞紙1ページ大	平野といってもそれは沖積平野であって、洪積台地といちじるしいコントラストをなしている。関東とくらべ、近畿では、古来水利の便をはかって、洪積台地上も水田化がかなり進んでいること。 反当収量の地域差、機械化の進展状況の地域差。
5万分の1	水田が地図記号で判別	段丘や扇状地などのこまやかな地形との関係や、土壌の保水性、重粘土地帯などという土壌の性質との関係。幹線用水路・溜池などの主要灌漑施設の存在、裏作の有無および卓越裏作物の種類。畑の水田化、海岸・湖沼の干拓による水田の拡大、水田の果樹園への転換。
5000分の1	水田1筆ずつ描き分けることが可能	各水田の所有・経営関係、農家の屋敷から各経営田までの距離、耕地整理による農道・用排水路の整備状況や交換分合、1筆ごとの裏作物、田畑輪換経営。

ある。

ところで、平成20年版中学校学習指導要領解説社会編では、『『地域の規模に応じて』』については、一般に、身近な地域のように小さな地域を対象にする場合と、関東地方といった七地方区分による地方規模、そして日本といった国家規模の地域を対象とする場合とでは、着目すべき地理的事象も異なるし、学習の仕方も異なってくる。往々にして地理学習では、例えば100万分の1程度の縮尺の地図でとらえるのがふさわしい七地方区分による地方規模の地域を学習対象としているのに、実際の学習はその地方に属する5万分の1から20万分の1の地図でとらえるのがふさわしいような小さな規模の地域を次々と取り上げるような学習となったことがあった。このため、本来とらえるべき地方規模の地域の特色がほとんど明らかにならないといった傾向がみられた。』<sup>\*4</sup>と述べている。この指摘は、巨視的か微視的かという浮田の指摘と通底しており、注目に値するものである。

地域を読み解く視点と方法は、この「スケール」の問題を抜きにして論ずることはできない。スケールを一つの視点として、それぞれの実践が、またSoWがどのような問いを設定しているのかを吟味することが、地域を読み解く視点を整理するフレームワークとなる可能性がある。また、スケールの概念をフレームワークに設定すること自体が、地域を読み解く方法とも考えられる。

## VI. おわりに

地域の特色を理解する学習は、地誌学習と位置づけられてきた。地誌学習は自然から人文までの幅広く複合的な内容の理解を可能にするという特質を持っている反面、子どもが特色を理解する意義を実感しにくいという問題を抱えてきた。地域を読み解いていくことは子どもの社会認識にとっていかなる意味で有効なのかという点や、地域の特色を表す概念や理論はどのような基準で選択されるのかという点がクリアになっていない点である。こういった課題に少しでも答えようとするために、地域を読み解く視点と方法について議論しようとしたのが、本稿が報告しようとする課題研究のねらいであった。本稿を以下の視点で整理し

たい。

### a) 新しい地理教育実践創造に向けての展望

地域という空間概念、又は地域性を読み解いていく視点と方法として、地理学固有の視点と方法の中核として用いるものも、地理学自体の特徴により学際的(inter disciplinary)となる要素がある。また、地域の特徴を捉える視点を地理独自の視点と方法によらず、学際的にとらえ総合的な地域研究を指向する方法は、前者と対立するものではなく、空間軸形式と社会認識形式の両立という視点から考えると、相互補完するべきものとも考えられる。

イギリスの地理科の内容は、社会を担い、つくっていくシティズンシップとの連携が密であり、内容的には低学年から学年が上がるにつれ、地理固有の内容からシティズンシップとの連携が強化される傾向があることがわかった。これらは日本の社会科が目指す方向と同じところを向いていると考えられるが、その到達点については今後も議論が必要である。

### b) 残された課題

当日の議論のうち、学際性、スケール概念については充分議論が深まらなかった。

しかし、特に小さい地域、またはミクロな課題を、より大きな地域やマクロな課題の中にどのように位置づけていくのかという点は、重要な視点である。

最後になったが、当日の発表者、指定討論者、そして課題研究参加者の皆様にお礼を申し上げたい。コーディネーターの不行き届きのため、話が煮詰まらないうちに時間がきてしまったこと、そして、指定討論者に的確な論点整理をしていただいたにもかかわらず、十分議論を深めることができなかったことをお詫びしたい。

## 註

\*1 本課題研究は、以下の構成メンバーで行われた。

なお、所属は当時のものである。発表者：角田正和（岡山県早島町立早島中学校）、中本和彦（広島県立広島国泰寺高等学校）、伊藤直之（岐阜工業高等専門学校）。指定討論者：服部一秀（山梨大学）、草原和



- 博（鳴門教育大学）。コーディネーター：吉水裕也（兵庫教育大学）
- \*2 地域概念に関しては、西川治（1985）「地域概念」、『人文地理学入門 思想的考察』東京大学出版会，pp.125-141. に詳しい。
- \*3 文部科学省（2008）『中学校学習指導要領解説社会編』，日本文教出版，p.17.
- \*4 文部省（1999）『高等学校学習指導要領解説地理歴史編』，実教出版，p.7.
- \*5 角田正和（2007）身近な地域の特色を捉えさせる「視点と方法」を組み込んだ中学校社会科地理的分野の授業－地域の規模に応じた調査「山手村の地域的特色を追究しよう」を事例として－，全国社会科教育学会，社会系教科教育学会合同研究大会配布資料。なお，氏はこの発表の基礎となる報告を学会誌に行っている。角田正和（2007）内容知と方法知の統一的習得をめざす「身近な地域の調査」の授業開発－三澤勝衛の「郷土地理教育」を援用して－，社会系教科教育学研究19，pp.29-36.
- \*6 前掲5，p.2.
- \*7 前掲5，p.2.
- \*8 前掲5，p.3.
- \*9 前掲5，p.4.
- \*10 前掲5，pp.13-14.
- \*11 前掲5，pp.14-15.
- \*12 前掲5，pp.15-17.
- \*13 前掲5，p.15.
- \*14 前掲5，p.16.
- \*15 中本和彦（2007）理論を中核とした世界地誌学習－地歴科地理・単元「インド」の教育内容開発－，全国社会科教育学会，社会系教科教育学会合同研究大会配布資料，p.1.
- \*16 前掲15，p.1.
- \*17 前掲15，p.6.
- \*18 前掲15，p.1.
- \*19 前掲15，p.7.
- \*20 前掲15，p.7.
- \*21 前掲15，p.6.
- \*22 前掲15，p.6.
- \*23 伊藤直之（2007）地理カリキュラム編成における地域研究の視点と方法－イギリスにおける近年の事例を手がかりにして－，全国社会科教育学会，社会系教科教育学会合同研究大会配布資料。なお，氏は後にこの発表の内容を基に以下の論文を発表している。伊藤直之（2008）地理カリキュラム編成における地域学習の視点と方法－イギリス中等地理スキーム・オブ・ワークの場合－，地理教育研究1，pp.28-35.
- \*24 前掲23，p.1.
- \*25 前掲23，p.2.
- \*26 前掲23，p.2.
- \*27 前掲23，p.2.
- \*28 前掲23，p.2.
- \*29 前掲23，p.2.
- \*30 前掲23，p.2.
- \*31 前掲23，p.3.
- \*32 前掲23，p.3.
- \*33 前掲23，p.3.
- \*34 前掲23，p.3.
- \*35 前掲23，p.3.
- \*36 前掲23，p.3.
- \*37 前掲23，p.4.
- \*38 前掲23，p.4.
- \*39 浮田典良（1970）地理学における地域のスケール－特に農業地理学における－，人文地理22-4，pp.417-418.
- \*40 前掲39，p.418.
- \*41 前掲39，pp.405-406.
- \*42 前掲39，p.409.
- \*43 前掲39，p.410.
- \*44 前掲3，pp.21-22.